

Monika KUSIAK-PISOWACKA

Uniwersytet Jagielloński

Ewaluacja podręcznika w nauczaniu języków obcych

Abstract:

Coursebook evaluation in foreign language education

The aim of the paper is to discuss the role of coursebook evaluation in foreign language education. Coursebooks are presented as the most common learning materials used in institutionalized education. First, the way coursebooks can enhance or inhibit the process of foreign language teaching and learning is addressed. Then, several types of coursebook evaluation are analyzed, along with various roles that coursebook evaluation can play in foreign language education. To emphasise the importance of evaluating coursebooks, a selection of checklists applied in the process of coursebook evaluation is discussed. The author of the paper draws on her experience as a co-author of foreign language coursebooks used in Polish secondary schools, a reviewer of coursebooks employed by the Polish Ministry of Education and a foreign language teacher trainer.

Wstęp

Celem artykułu jest omówienie ewaluacji podręcznika oraz roli, jaką pełni ona w edukacji obcojęzycznej. Na wstępie scharakteryzowano podręcznik jako materiał dydaktyczny najczęściej stosowany w nauczaniu języków obcych w warunkach szkolnych oraz jego wady i zalety. Następnie, w celu lepszego zilustrowania roli podręcznika w edukacji polskiej, dyskusja skupia się na procesie tworzenia podręczników w Polsce; w tej dyskusji uwzględniono rolę Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN), wydawnictwa oraz recenzentów. W dalszej części artykułu omówiono różne rodzaje ewaluacji podręcznika oraz narzędzia badawcze wykorzystywane do oceny podręczników. Przedstawione są także propozycje, jak nauczyciele języków obcych mogą oceniać podręcznik w czasie swojej pracy w szkole i w jaki sposób takie działania mogą okazać się pomocne w ich pracy dydaktycznej. W artykule Autorka odwołuje się do swoich doświadczeń jako rzeczoznawca opiniujący podręczniki, współtwórca kilku podręczników do nauki języka angielskiego oraz do swojej praktyki dydaktycznej.

1. Podręcznik jako materiał dydaktyczny: krótka charakterystyka

Według wielu obserwacji i analiz badawczych (zob. E. Andrzejewska 2013) podręcznik nadal pozostaje najważniejszym i najczęściej stosowanym materiałem dydaktycznym w

warunkach szkolnych. Podręcznik definiowany jest w podobny sposób przez wielu badaczy, np. L. Sheldona (1987), P. Ura (1996) i B. Tomlinsona (2012). Jest to zbiór materiałów dydaktycznych (wydanych w formie tradycyjnej lub elektronicznej), który jest podstawową pomocą w nauczaniu i uczeniu się języka obcego w szkole lub na kursie językowym, systematycznie używany przez nauczyciela i uczących się. Warto podkreślić, że podręcznik oprócz książki głównej zawiera różnorodne komponenty, takie jak książkę dla nauczyciela, zestaw testów, zeszyt ćwiczeń, nagrania oraz inne dodatkowe materiały dydaktyczne (np. plakaty, gry), które mogą stanowić pomoc zarówno dla nauczyciela, jak i uczniów. Kolejną cechą podręcznika jest to, że zwykle używany jest przez dany okres czasu (najczęściej rok). Stanowi to ważny czynnik w procesie tworzenia podręcznika, co będzie przedmiotem dyskusji w dalszej części artykułu.

Podręcznik, jak każdy inny rodzaj materiału dydaktycznego, ma zarówno wady, jak i zalety (zob. R. Allwright 1981, R. O'Neil 1982, P. Ur 1996, A. Cunningsworth 1995). Ponieważ uważam, że każda cecha podręcznika może okazać się zarówno wadą, jak i zaletą w zależności od sposobu wykorzystania podręcznika i kontekstu, w jakim jest on używany, poniżej przedstawiam najważniejsze moim zdaniem atrybuty podręcznika i wyjaśniam, jak te aspekty mogą zamienić się w cienie lub blaski podręcznika.

Niezaprzeczalną cechą każdego podręcznika jest jego dostępność (zob. A. Nemati 2009) dla wszystkich uczestników procesu nauczania, tych bezpośrednio związanych z kursem językowym lub lekcjami szkolnymi, czyli dla nauczyciela i uczniów, oraz osób nadzorujących przebieg nauczania, np. dyrektora szkoły lub kierownika zespołu przedmiotowego w szkole. Niewątpliwie oznacza to wygodę i wprowadza porządek w organizowaniu niełatwego procesu dydaktycznego. Jeśli podręcznik został przyjęty jako główny materiał dydaktyczny, stanowi nieoceniony punkt odniesienia przede wszystkim na etapie planowania całego procesu i przygotowania materiału do oceniania uczniów. Jednak zbytne „przywiązanie” do jednego typu materiału dydaktycznego, może powodować znudzenie i działać demotywująco. Warto podkreślić, że każdy podręcznik odzwierciedla pewną koncepcję dydaktyczną przyjętą przez autorów (i wydawnictwo) i często ze względów komercyjnych w całej książce, a często w całej serii podręczników, powtarzany jest ten sam schemat organizowania materiału dydaktycznego. Choć treści proponowane w podręczniku mogą wydawać się ciekawe i odpowiednie dla uczniów, przerabianie wciąż tych samych typów ćwiczeń może przeszkodzić w pełnym wykorzystaniu materiału, któremu ćwiczenia te towarzyszą.

Kolejnym atrybutem podręcznika jest to, że dostarcza on nauczycielowi i uczniom gotowy materiał dydaktyczny (U. Kayapinar 2009). Nauczyciel nie musi samodzielnie szukać materiałów do swoich zajęć i w oparciu o nie przygotowywać lekcji; nie „traci” czasu i pieniędzy na kserowanie. Także dla uczniów uczestnictwo w lekcjach języka obcego wydaje się łatwiejsze. Wszystko, czego potrzebują do nauki, jest zebrane w jednej książce. Jednak sytuacja ta może mieć negatywne konsekwencje zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczących się. Dla nauczyciela może oznaczać stopniową utratę umiejętności samodzielnego planowania kursu i tworzenia materiałów (zob. P. Ur 1996, A. Cunningsworth 1995, A. Skierso 1991), a dla uczących się – brak możliwości rozwijania umiejętności samodzielnego uczenia się, zwłaszcza tych dotyczących samooceny i szukania materiałów do samodoskonalenia się (zob. R. Allwright 1981).

Charakteryzując podręcznik, warto podkreślić kolejną jego cechę – materiał zebrany w podręczniku jest w pewien sposób zorganizowany. Już pobieżna analiza spisu treści każdego podręcznika pozwoli zauważyć podział materiału na mniejsze jednostki zwane lekcjami, sekcjami czy modułami, które ułożone zostały w pewnym z góry określonym porządku. Autorzy podręcznika zwykle nie tłumaczą, dlaczego zorganizowali materiał w taki, a nie inny sposób. Takie „podanie” materiału często zastępuje nauczycielom program nauczania, który powinien być dokumentem nadrzędnym w stosunku do podręcznika. Według badań (zob. U. Kayapinar 2009, I. McGrath 2006) takie potraktowanie podręcznika przez nauczycieli potrafi znacznie ograniczyć ich kreatywność. W badaniach przeprowadzonych wśród nauczycieli tureckich U. Kayapinar (2009) zaobserwował, że nauczyciele czują się zobligowani do przyjęcia zarówno treści nauczania, jak i kolejności podania tych treści w podręcznikach. „Przerabianie” podręcznika strona po stronie było dla badanych nauczycieli jedynym poprawnym sposobem korzystania z podręcznika. Podsumowując, tak jak wszystkie atrybuty podręcznika przedstawione powyżej, także ten może okazać się zarówno wadą, jak i zaletą. Organizacja materiału w podręczniku może być bardzo pomocna dla uczniów, zwłaszcza tych na niższych stopniach zaawansowania oraz dla mniej doświadczonych nauczycieli. Jednak zaakceptowanie podręcznika jako programu nauczania może prowadzić do zatracenia świadomości, jak naprawdę wygląda program nauczania, według którego nauczyciele powinni prowadzić zajęcia i jakie mogą być konsekwencje braku tej wiedzy.

W tej krótkiej charakterystyce podręczników pragnę omówić jeszcze jedną cechę podręczników, która w większości przypadków wpływa niekorzystnie na pracę nauczyciela, czyli okazuje się być ich wadą. Współczesne podręczniki pisane są z zamiarem stworzenia wrażenia „absolutnej doskonałości”. Zakłada się, że podręcznik jest tak dobry, że może być „obsługiwany” nawet przez nauczycieli o niskich kwalifikacjach metodycznych (zob. R. Allwright 1981). Efektem ma być stworzenie fałszywego poczucia bezpieczeństwa i komfortu, wynikającego z przekonania, że podręczniki pisane są przez profesjonalnych metodyków i nauczyciel jest właściwie niepotrzebny. Jedyną rzeczą, którą nauczyciel powinien zrobić to włączenie systemu i spowodowanie, że proces nauczania przebiega bezproblemowo. W literaturze anglojęzycznej takie materiały noszą nazwę „odpornych na nauczyciela” (ang. *teacher-proof materials*). Jak podkreśla M. Swan (1992), takie spojrzenie na podręcznik może spowodować, że nauczyciel czuje się zwolniony z odpowiedzialności za proces nauczania, który prowadzi. Zamiast traktować podręcznik jako jeden z dostępnych poradników pomocnych w swoich działaniach, korzysta z podręcznika bezkrytycznie, bez świadomości zasad metodycznych, którymi kierowali się autorzy podręcznika, nie rozumiejąc jego braków i niedoskonałości.

2. Proces tworzenia podręczników

Dla pełniejszego przedstawienia roli podręcznika w nauczaniu języków obcych, prezentuję poniżej krótki opis etapów tworzenia podręczników wykorzystywanych w szkołach polskich. Obecnie podręczniki pisane są na potrzeby polskich uczniów, z uwzględnieniem zasad określonych w dokumentach dotyczących edukacji obcojęzycznej. Punktem odniesienia w procesie pisania podręcznika i recenzowania go jest podstawa programowa kształcenia ogólnego (MEN 2012) określona w rozporządzeniu Ministra Edukacji

Narodowej i odnosząca się do nauczania na poszczególnych etapach edukacyjnych, tzn. do edukacji wczesnoszkolnej (klasy I-III), nauczania w klasach IV-VI w szkole podstawowej oraz nauczania w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych.

Dokument ten określa cele, treści kształcenia oraz wymagania szczegółowe w zakresie języka obcego wobec uczniów kończących kolejne etapy kształcenia. Określa także poziom językowy, który uczniowie powinni osiągnąć. Opis wymagań zawarty w podstawie programowej powiązany jest z dokumentem *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (Council of Europe 2001), który został opracowany na zlecenie Rady Europy w celu ujednolicenia nauczania języków obcych w Europie. Podstawa programowa jest punktem wyjścia dla autorów podręczników i wydawnictw, które zlecają napisanie podręcznika. Warto zaznaczyć, że jeśli chodzi o podręczniki do nauczania języka angielskiego, większość podręczników stosowanych w polskich warunkach szkolnych jest tworzona przez wydawnictwa zagraniczne, które coraz częściej zapraszają do współpracy polskich metodyków. Przykładem może być seria podręczników do klas I-III *Super Sparks*, wydana przez Oxford University Press (P.A. Davies/ C. Graham/ M. Szpotowicz/ M. Szulc-Kurpaska 2014).

Po ukończonym procesie pisania podręcznika (zwykle jest to jedna część z serii podręczników przeznaczonych dla danego etapu edukacyjnego) książka przekazywana jest do dwóch recenzentów wybieranych przez Ministerstwo¹. Zadaniem recenzentów jest ocena podręcznika i napisanie opinii merytoryczno-dydaktycznej. Zasady recenzowania zostaną omówione w dalszej części artykułu poświęconej ewaluacji podręczników. Po uzyskaniu pozytywnych opinii, podręcznik umieszczony zostaje w wykazie podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego². Z wykazu korzystają nauczyciele przygotowując listę podręczników obowiązujących na ich zajęciach.

3. Ewaluacja podręcznika: rodzaje i rola w edukacji obcojęzycznej

W tej części artykułu skupiam się na ewaluacji podręcznika, przede wszystkim jej rodzajach, listach kryteriów stosowanych w ocenie (ang. *checklists*) oraz omawiam rolę, jakie umiejętność oceny podręcznika może pełnić w pracy nauczyciela i w procesie uczenia się języka obcego.

3.1. Rodzaje ewaluacji

Ewaluacja podręcznika polega na zbadaniu przydatności podręcznika do danych warunków dotyczących uczenia się /nauczania, takich jak np. przyjęty program nauczania (zob. A. Cunningsworth 1995). Według literatury przedmiotu ewaluacja podręcznika może pełnić różne role w procesie nauczania. R. Ellis (1997) twierdzi, że podręcznik może pełnić rolę prognozującą (ang. *predictive*) oraz rolę retrospekcyjną (ang. *retrospective*). Podręcznik może być oceniany przez nauczyciela przed wprowadzeniem

¹ Lista rzeczoznawców opiniujących podręczniki do nauki języka angielskiego liczy obecnie 33 metodyków (URL <https://men.gov.pl/pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podreczniki-i-programy-nauczania/rzeczoznawcy?excat=13>). [Pobrano 20.05.2015].

² Lista podręczników do nauczania języka angielskiego we wszystkich typach szkół znajduje się na stronie: http://www.men.gov.pl/podreczniki/dopuszczone_lista3.php [Pobrano 20.05.2015].

książki do klasy (funkcja prognozująca). Ocena taka powinna pomóc nauczycielowi w podjęciu decyzji, czy dany podręcznik jest tym, który będzie dla niego najlepszy. Podręcznik może być także oceniany po pewnym okresie, w którym z niego korzystano (funkcja retrospekcyjna). Podobne rodzaje ewaluacji zostały wyróżnione przez A. Cunningsworth (1984): ewaluacja przed wprowadzeniem podręcznika do danego kontekstu nauczania (ang. *pre-use*); ocena, którą dokonuje się w czasie korzystania z podręcznika (ang. *in-use*) oraz ewaluacja, którą przeprowadza się po pewnym okresie korzystania z danego podręcznika (ang. *post-use*). Pierwszy rodzaj ewaluacji uważany jest za najtrudniejszy, ponieważ nauczyciel nie posiada żadnego doświadczenia związanego z pracą z tym podręcznikiem. Prowadzenie ewaluacji w czasie korzystania z podręcznika jest bardzo praktyczne i oznacza obserwację, czy używany podręcznik jest zgodny m.in. z potrzebami użytkowników (nauczyciela i uczących się) i z programem nauczania. Ocenianie podręcznika po jakimś czasie jego stosowania polega na refleksji, czy podręcznik był skuteczny i spełnił oczekiwania nauczyciela.

W ocenie podręcznika ważne są także aspekty podręcznika, na których oceniający koncentruje się. A. Cunningsworth (1984) rozróżnia podejście impresjonistyczne, które polega na powierzchownej analizie układu treści podręcznika oraz bardziej dokładne podejście empiryczne, obejmujące wnikliwą ocenę przy użyciu wcześniej przygotowanej listy kryteriów. Podobny podział proponują J. McDonough i C. Shaw (1993). Ocena zewnętrzna (ang. *external*) koncentruje się na ocenie tych aspektów książki, które są najbardziej widoczne, tzn. okładce i układzie treści; ocena wewnętrzna (ang. *internal*) to bardziej dokładna analiza np. pod kątem potrzeb użytkowników lub treści podręcznika. Warto jest też wspomnieć o ewaluacji typu makro polegającej na spojrzeniu na całość materiału dydaktycznego podręcznika oraz ewaluacji typu mikro – spojrzeniu na wybrane aspekty książki (zob. R. Ellis 1997).

3.2. Kryteria stosowane w ocenie podręczników

Metodycy podkreślają znaczenie bardziej dokładnej analizy podręcznika. Do tego celu mogą posłużyć listy kryteriów przygotowane specjalnie do tego celu (ang. *checklists*). D. Nunan (1991) radzi nauczycielom, aby przy wyborze gotowych materiałów dydaktycznych, także podręcznika, dokonywać oceny pod kątem ich zgodności z celami dydaktycznymi określonymi w przyjętym programie nauczania, z własnymi przekonaniami dotyczącymi uczenia się języków obcych oraz z postawami i preferencjami uczniów korzystających z ocenianego podręcznika.

D. Williams (1983) i L. Sheldon (1988) proponują listy kryteriów, które mogą być stosowane w procesie ewaluacji podręcznika. Ich sugestie odnoszą się do trzech aspektów podręcznika: językowych, pedagogicznych oraz kulturowych. Analiza językowa oznacza w szczególności ocenę sprawności językowych, które rozwijane są w podręczniku oraz analizę języka poleceń do ćwiczeń podręcznikowych i języka stosowanego w poradniku dla nauczyciela. Analiza pedagogiczna to spojrzenie na metody nauczania zastosowane w podręczniku, ilość materiału w poszczególnych sekcjach podręcznika, stopień złożoności ćwiczeń, stopień przygotowania materiału podręcznikowego do bezpośredniego użycia w klasie oraz pomoc, jaką otrzymuje nauczyciel w książce nauczyciela. Nie mniej istotna jest analiza aspektów kulturowych, czyli spojrzenie na rodzaj kultury

dominujący w podręczniku, np. czy jest to kultura brytyjska, amerykańska czy „międzynarodowa”. Ten rodzaj analizy pozwala stwierdzić, w jaki sposób podręcznik przedstawia kulturę rodzimą użytkowników książki. Ponieważ gotowe listy kryteriów mogą nie pasować do każdego kontekstu nauczania, D. Williams (1983) i L. Sheldon (1988) zgodnie zachęcają nauczycieli do tworzenia własnych narzędzi do oceny podręczników.

3.3. Przykłady narzędzi używanych w procesie ewaluacji

W tej części artykułu przedstawiam wybrane przykłady narzędzi (listy kryteriów), które stosowane są w różnych kontekstach dotyczących edukacji obcojęzycznej. Najpierw koncentruję się na wzorze opinii merytoryczno-dydaktycznej, który jest wykorzystywany przez rzeczoznawców recenzujących podręczniki³. Następnie przedstawiam ćwiczenia rozwijające umiejętność oceny podręcznika, które wykorzystywane są w kształceniu nauczycieli. W tej dyskusji nie zabraknie ćwiczeń skierowanych do samych uczniów, zachęcających ich do ewaluacji wybranych aspektów podręcznika, który często stanowi ich jedyny materiał do uczenia się języka obcego.

Jak już zaznaczono wcześniej, celem opinii merytoryczno-dydaktycznej sporządzonej przez rzeczoznawcę jest sprawdzenie zgodności nowego podręcznika z podstawą programową, co powoduje dopuszczenie podręcznika do użytku szkolnego przez ministra do spraw oświaty i wychowania do kształcenia ogólnego. Rzeczoznawca wypełnia ankietę, która składa się z szeregu pytań. W tabeli nr 1. podano wybrane pytania dotyczące różnych aspektów podręcznika. Warto podkreślić, że od 2014 roku każdy wydawany podręcznik ma pełnić funkcję podręcznika wieloletniego, co oznacza zakaz pisania w podręcznikach. Wprowadzono także zakaz zamieszczania w podręczniku materiałów, które zawierają opis zadań stosowanych na egzaminach zewnętrznych. Dlatego w omawianej ankiecie znajdują się także pytania dotyczące tych wymogów.

1. Ocena koncepcji opracowania podręcznika wydawanego w częściach, w szczególności rozkładu i uwzględnienia treści nauczania w pozostałych częściach podręcznika:

Czy koncepcja podręcznika wydawanego w częściach obejmuje wszystkie treści nauczania określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla odpowiednich zajęć edukacyjnych w danym etapie edukacyjnym?

2. Ocena zgodności treści podręcznika z podstawą programową kształcenia ogólnego:

Czy podręcznik jest zgodny z podstawą programową kształcenia ogólnego?

Czy podręcznik umożliwia realizację celów kształcenia i wymagań szczegółowych określonych w podstawie programowej?

³ Wzór opinii opracowany zgodnie z art. 22a ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) oraz § 2 ust. 1-5, § 4 ust. 1 i 2 pkt 1-4 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. z 2014 r., poz. 909).

3. Szczegółowa ocena poprawności pod względem merytorycznym i szczegółowa ocena przydatności:

Czy podręcznik uwzględnia aktualny stan wiedzy naukowej, w tym metodycznej?

Czy podręcznik jest przystosowany do danego poziomu kształcenia pod względem stopnia trudności, formy przekazu, właściwego doboru pojęć, nazw, terminów i sposobu ich wyjaśniania?

Czy podręcznik zawiera zakres materiału rzeczowego i materiału ilustracyjnego odpowiedni do liczby godzin przewidzianych w ramowym planie nauczania?

Czy umożliwia uczniom ze zróżnicowanymi możliwościami nabycie umiejętności określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego?

4. Inne:

Czy podręcznik zawiera pytania, polecenia, zadania i ćwiczenia wymagające uzupełniania w podręczniku?

Czy miejsca w zadaniach i ćwiczeniach, które powinny być wypełnione przez ucznia są zaciemnione i przedstawione, w sposób uniemożliwiający uczniowi wpisanie odpowiedzi w tym miejscu?

Czy podręcznik zawiera opis sprawdzianu i egzaminów oraz zadań egzaminacyjnych wykorzystanych w arkuszach egzaminacyjnych sprawdzianu i egzaminów ?

Tabela 1. Wybrane pytania ze wzoru opinii merytoryczno-dydaktycznej sporządzanej przez rzeczoznawców recenzujących podręczniki

Wszystkie pytania w ankiecie wymagają odpowiedzi TAK lub NIE i mogą być uzupełnione komentarzami. Chociaż wzór opinii merytoryczno-dydaktycznej nie jest zwykle znany nauczycielom, znajomość wymagań, które MEN stawia podręcznikom może pomóc nauczycielom w zrozumieniu zasad, które muszą spełniać podręczniki dopuszczone do użytku szkolnego. Świadomość ta pomoże także nauczycielom skorygować oczekiwania wobec podręcznika jako gotowego materiału dydaktycznego.

Umiejętność ewaluacji podręcznika to ważny cel w codziennej pracy nauczyciela, dlatego powinna być ona rozwijana już na etapie kształcenia nauczycieli. Ocena podręcznika pociąga za sobą refleksję dotyczącą własnego kontekstu nauczania, np. odniesienie celów zakładanych przez podręcznik do własnych celów, decyzje dotyczące korzystania z książki nauczyciela czy zeszytu ćwiczeń. E. Andrzejewska (2013) podkreśla wagę rozwijania świadomości podręcznikowej, która polega m.in. na rozpoznaniu koncepcji metodycznej podręcznika oraz krytycznym spojrzeniu na to, co oferuje podręcznik pod kątem własnego kontekstu nauczania.

Świadomość podręcznikowa może być z powodzeniem rozwijana w czasie praktyki pedagogicznej, podczas której studenci po raz pierwszy próbują swoich sił jako nauczyciele i mają możliwość obserwowania doświadczonych dydaktyków. Jako przykład (Tabela nr 2.) podaję poniżej ćwiczenie zaczerpnięte ze skryptu dla studentów neofilologii (zob. M. Kusiak 2011: 54).

USE OF THE COURSEBOOK

Before the lesson examine the material from the coursebook that the teacher will be using.
Do not tell the teacher that the coursebook will be the focus of your observation.

Select one exercise and observe how it will be exploited by the teacher. Answer the questions below.

Do this task on your own :

1. Specify:

a) the aim of the task

b) how the exercise was used by the teacher, e.g. did the teacher add anything, did the teacher combine it with other materials?

Interview the teacher that you have observed :

2. Ask the teacher to specify:

a) the aim of the task

b) is the aim specified by the teacher the same as the one you specified in ex. 1?

3. Together with the teacher suggest a different way of using the same exercise during the same lesson. Describe it below:

Do this task on your own :

4. Suggest a different way of using the same exercise with a different group of students.

Specify:

a) the aim of the task

b) details of this group:

Age:

Level:

c) how the task could be used

Attach a copy of the coursebook materials that were used during the lesson.

Tabela 2. Przykład ćwiczenia dla nauczycieli, które pomagają rozwinąć świadomość podręcznikową (zob. M. Kusiak 2011: 54)

W przedstawionym ćwiczeniu studenci obserwują lekcję swojego mentora. Przed lekcją analizują fragment przerabianego na lekcji podręcznika i obserwują, jak ten materiał jest wykorzystywany na lekcji. W ten sposób konfrontują swoje przewidywania dotyczące użycia podręcznika ze sposobem, w jaki obserwowany nauczyciel wykorzystuje książkę. Ważnym etapem ćwiczenia jest rozmowa z mentorem na temat lekcji oraz zaproponowanie alternatywnego sposobu wykorzystania materiału podręcznikowego, tym razem skierowanego do innych uczniów niż obserwowana klasa.

Ewaluacja podręcznika jest coraz częstszym tematem prac magisterskich. Chociaż niektórzy badacze mają wątpliwości, czy ocena materiałów dydaktycznych może być uznawana za metodę badawczą, D. Nunan (1992) przekonuje, że nie ma podstaw, aby tak sądzić. Wydaje się, że kształtowanie umiejętności ewaluacji podręczników może być niezwykle wartościowe, zwłaszcza dla studentów zdobywających kwalifikacje pedagogiczne, prowadzących badania w działaniu (ang. *action research*). Przykładem prac magisterskich, których celem była ocena podręczników są prace K. Wieczorek (2014) i M. Wajdzik (2014). W pierwszej pracy autorka bada pod kątem nauczania wymowy

angielskiej trzy najpopularniejsze podręczniki do języka angielskiego używane w polskich szkołach ponadgimnazjalnych: *New Matura Solutions*, *English File* oraz *Upstream*. Oprócz listy pytań (ang. *checklist*) stworzonej specjalnie do oceny podręczników, autorka przeprowadziła ankietę wśród nauczycieli języka angielskiego w celu zbadania ich opinii na temat ww. podręczników. W kolejnej pracy M. Wajdzik (2014) dokonała oceny podręcznika *Upstream Intermediate* i sposobu, w jaki podręcznik rozwija kompetencję interkulturową. Także w tej pracy głównym narzędziem badawczym była lista pytań stworzona przez autorkę, która pozwoliła jej na dokładną analizę materiału dydaktycznego w podręczniku. Jako promotor powyższych prac, uważam, że badania były dla studentek dobrą okazją do rozwinięcia nie tylko świadomości podręcznikowej, ale również umiejętności badawczych. Napisanie pracy wymagało od autorek operacjonalizacji badanego konstruktów w kontekście ocenianych podręczników, czyli dokładnego zdefiniowania „nauczania wymowy” i „kształtowania kompetencji interkulturowej”. Niezbędne także było zdefiniowanie pojęć dotyczących podręcznika, takich jak ćwiczenie, zadanie, złożoność ćwiczenia, integracja ćwiczeń w obrębie sekcji czy podręcznika.

Nie można zapomnieć, że podręcznik jest przede wszystkim skierowany do uczących się i ta grupa nie może być pominięta w tej dyskusji. Także uczniowie powinni być zachęceni do oceny podręcznika, z którego korzystają. Rozwijanie świadomości podręcznikowej to ważny cel w ramach kształtowania autonomii ucznia. Uczniowie powinni być przygotowani do samodzielnej oceny materiałów dydaktycznych innych niż podręcznik, który jest zwykle narzucany przez nauczyciela. Dobrymi ćwiczeniami przygotowującymi uczniów do krytycznego spojrzenia na materiały dydaktyczne mogą być proste ćwiczenia wykonywane w klasie oparte na materiale zaczerpniętym z przerabianego podręcznika. Na początku kursu nauczyciel może zapoznać uczniów z podręcznikiem, np. za pomocą ćwiczenia-quizu, który przedstawiam w Tabeli nr 3. W czasie kursu można zachęcać uczniów do samodzielnej oceny różnych aspektów podręcznika. Pomocne mogą być następujące pytania: jaki jest cel danego ćwiczenia, czym się różni jedno ćwiczenie od drugiego oraz porównanie ćwiczeń o podobnym charakterze z różnych podręczników.

TEACHING TIPS

How to start a course

Encourage learners to get acquainted with the coursebook. In order to achieve this, you may organize a quiz. Get students to work in groups and answer the following questions. Set a time limit: 20 minutes. Reward the winners with pluses.

How many units are there in the coursebook?

How many sections are there in each unit?

What is the function of the Round-up sections?

In which unit and which section do we read about Dracula?

On which pages is there a dictionary of new words and expressions?

How many authors wrote the coursebook?

Suggest what the title of the coursebook may mean.

Tabela 3. Fragmenty quizu dla uczniów, który może być przeprowadzony na początku roku szkolnego w celu zapoznania uczniów z podręcznikiem, zaczerpnięty z „Boomerang pre-intermediate”

(zob. M. Kusiak 2003: 5)

4. Podsumowanie

Pomimo swych wad podręcznik nadal pozostaje najczęściej stosowanym zbiorem materiałów dydaktycznych używanym w warunkach szkolnych. Jeśli chodzi o proces tworzenia podręcznika, mile widziana byłaby częstsza komunikacja między autorami podręczników a ich przyszłymi odbiorcami. Chociaż fragmenty podręczników są czasami pilotowane, nie jest to jednak obowiązkowy etap w czasie pracy nad nowym podręcznikiem. Poproszenie nauczycieli i uczniów o ocenę podręcznika dostarczyłoby wydawcom cennych informacji i pomogłoby stworzyć podręcznik lepiej dostosowany nie tylko do podstawy programowej, ale przede wszystkim do potrzeb jego przyszłych użytkowników. Umiejętność oceny podręcznika wydaje się być pomocna nie tylko na potrzeby wydawnictw. Rozwijanie tej umiejętności powinno być celem programów kształcenia nauczycieli i kursów doszkalających nauczycieli. Krytyczne spojrzenie na podręcznik kształtuje refleksję nad stosowanymi materiałami oraz własną praktyką dydaktyczną. Natomiast zachęcanie uczniów do oceny podręcznika i innych materiałów dydaktycznych to działanie, które pomoże im rozwinąć autonomię, niezbędną w samodzielnym uczeniu się języka obcego. Wspólna ocena podręcznika przez nauczyciela i uczniów to okazja do podjęcia współpracy. Rozmowa na temat, co zrobić, gdy jakieś fragmenty podręcznika wydają się nudne, może być ciekawym ćwiczeniem, które pozwoli na lepszą komunikację między uczącymi się i nauczycielem. Z pewnością podręcznik i jego ocena będzie przedmiotem jeszcze wielu badań i publikacji. Pozostaje mieć nadzieję, że rozważania te choć w pewnym stopniu przyczynią się do bardziej mądrego wykorzystania opublikowanych materiałów dydaktycznych przez nauczycieli, a także dostarczą cennych informacji tym, którzy są odpowiedzialni za długi i trudny proces tworzenia podręcznika.

Bibliografia

- Allwright, R.L. (1981), *What do we want teaching materials for?* (w:) *ELT Journal* 36 (1), 5–18.
- Andrzejewska, E. (2013), *Świadomość podręcznikowa nauczyciela. Teoretyczne ramy opisu*, (w:) *Neofilolog* 40 (2), 303–317.
- Council of Europe (2001), *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa.
- Cunningsworth, A. (1984), *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. London.
- Cunningsworth, A. (1995), *Choosing your coursebook*. London.
- Davies P.A./ C. Graham/ M. Szpotowicz/ M. Szulc-Kurpaska (2014), *Super Sparks 3*. Oxford.
- Ellis, R. (1997), *The empirical evaluation of language teaching materials*, (w:) *ELT Journal* 51 (1), 36–42.
- Kayapinar, U. (2009), *Coursebook evaluation by English teachers*, (w:) *Inonu University Journal of the Faculty of Education* 10 (1), 69–78.
- Kusiak, M. (2003), *Boomerang pre-intermediate. Książka nauczyciela*. Warszawa.
- Kusiak, M. (2011), *Teaching practice tasks*. Kraków.
- McDonough, J./ C. Shaw (1993), *Materials and methods in ELT*. Oxford.
- McGrath, I. (2006), *Teachers' and learners' images for coursebooks*, (w:) *ELT Journal* 60 (2), 171–180.

- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2012), Rozporządzenie Ministra z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r., poz. 977 z późn. zm.).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2014), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 lipca 2014 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego podręczników. (URL <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2014/909>). [Pobrano 20.05.2015].
- Nemati, A. (2009), *Evaluation of an ESL English course book: a step towards systematic vocabulary evaluation*, (w:) Journal of Social Sciences 20 (2), 91–99.
- Nunan, D. (1991), *Language teaching methodology*. London.
- Nunan, D. (1992), *Research methods in language learning*. Cambridge.
- O'Neill, R. (1982), *Why use textbooks*, (w:) ELT Journal 36 (2), 104–111.
- Sheldon, L.E. (1987), *ELT textbooks and materials: problems in evaluation and development*. Oxford.
- Sheldon, L.E. (1988), *Evaluating ELT textbooks and materials*, (w:) ELT Journal 42 (4), 237–246.
- Skierso, A. (1991), *Textbook selection and evaluation*, (w:) M. Celce-Murcia (red.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, 432–453.
- Swan, M. (1992), *The textbook: bridge or wall?* (w:) Applied Linguistics and Language Teaching 2/1, 32–35.
- Tomlinson, B. (2012), *Materials development for language learning and teaching*, (w:) Language Teaching 45 (2), 143–179.
- Ur, P. (1996), *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge.
- Wajdzik, M. (2014), *Developing intercultural communicative competence in Upstream Intermediate – coursebook evaluation*. Nieopublikowana praca magisterska. Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Jagielloński.
- Wieczorek, K. (2014), *Teaching pronunciation in English File, Upstream and New Matura Solutions – coursebook evaluation*. Nieopublikowana praca magisterska. Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Jagielloński.
- Williams, D. (1983), *Developing criteria for textbook evaluation*, (w:) ELT Journal 37 (3), 251–255.